

# OFICINAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS PARA DESPERTAR O PRAZER ESTÉTICO

## LITERATURE WORKSHOPS IN HIGH SCHOOL: STRATEGIES TO AWAKEN AESTHETIC PLEASURE

Francisco de Assis Neto 1

**Resumo:** Este artigo se orienta pela apreciação e análise de oficinas de literatura realizadas em uma turma de terceira série do ensino médio, em uma escola estadual de Nova Olinda, no norte do Tocantins. O objetivo foi o de experimentar metodologias de contato com a literatura que permitissem ao aluno o maior prazer estético. Como base teórica, buscou-se alicerces na Semiótica Discursiva de linha francesa, especialmente no que concerne ao tratamento que essa teoria oferece à reflexão sobre as interações do sujeito com o objeto estético, por meio de fraturas ou escapatórias, rompimentos com a cotidianidade para a experiência prazerosa que advém dessa relação particular. As análises permitiram observar a importância de uma relação menos comprometida com a escolarização da literatura, para a construção do gosto estético, e menos ligadas, ao menos inicialmente, a atividades de interpretação e leituras envolvidas com o fazer prático de sala de aula.

**Palavras-chave:** Literatura. Prazer Estético. Fraturas. Escapatórias.

**Abstract:** This paper is guided by the appreciation and analysis of literature workshops held in a third grade class in high school, in a state school in Nova Olinda, in northern Tocantins. The objective was to experiment with methodologies of contact with the literature that would allow the student the greatest aesthetic pleasure. As a theoretical basis, we sought a foundation in French Discursive Semiotics, especially with regard to the treatment that this theory offers to the reflection on the subject's interactions with the aesthetic object, through fractures or escapes, disruptions with daily life for the pleasant experience that comes from that particular relationship. The analyzes made it possible to observe the importance of a relationship less compromised with the schooling of literature, for the construction of aesthetic taste, and less linked, at least initially, to activities of interpretation and reading involved with the practical making of the classroom.

**Keywords:** Literature. Aesthetic Pleasure. Fractures. Escape.

## Introdução

Há diversas discussões pedagógicas em torno do ensino de literatura e da formação de leitores na escola, considerando-se o contexto brasileiro no qual a literatura ocupa pouco espaço nas práticas culturais. Os docentes encontram uma diversidade de teorias e propostas de ensino que buscam orientar a esse respeito, no sentido de apoiar o fazer pedagógico no tocante à formação literária na escola.

Há que se considerar a existência de uma concepção de ensino de literatura já cristalizada pela prática, a qual privilegia o enfoque histórico e marcas sociais nas obras. Segundo esta concepção, o estudo literário se faz pela compreensão do movimento artístico-literário, de suas características e de sua relação com o contexto histórico.

Tendo em vista todo este contexto de ensino-aprendizagem e as dificuldades docentes no que se refere à formação de leitores de literatura, este artigo promove um estudo sobre o literário e o desenvolvimento do gosto pelo objeto estético no ensino médio. Para tanto, conduz reflexões e análises com foco em oficinas de literatura realizadas em uma escola estadual do município de Nova Olinda, no interior do Tocantins.

O objetivo foi o de refletir sobre uma metodologia de contato com a literatura embasada no lúdico, sem o compromisso direto com as atividades escolares de cunho mais tradicional. Buscou-se, assim: realizarem-se algumas oficinas literárias em uma turma de terceira série do ensino médio; refletir sobre a interação estética entre o sujeito-aluno e o objeto estético literário; promover uma relação dessa experiência vivenciada na escola com a teoria semiótica sobre a relação do sujeito com o objeto estético.

Tomou-se, portanto, a teoria da Semiótica Discursiva de origem francesa, organizada por Algirdas Greimas. Essa teoria discute sobre a relação do sujeito com o objeto estético, levando em conta que há uma interação particular nessas situações, na qual se rompe com a cotidianidade e o comum da vida para vivenciar-se uma experiência prazerosa, arrebatadora e marcante.

## A relação com o estético: fraturas e escapatórias

Greimas, ao lançar as bases de uma semiótica da significação, desenvolveu uma teoria para se buscar as formas do sentido nos textos, isto é, para perceber sua construção pelos efeitos que a linguagem produz. Houve, então, um maior interesse pelo inteligível, pelas relações entre sujeitos e objetos de valor que agregam competências e saberes (GREIMAS, 1976).

Durante alguns anos, houve grande esforço no sentido de operacionalizar o modelo semiótico desenvolvido, colocando-o à prova diante das mais variadas possibilidades textuais. Tomando como base os estudos de Vladimir Propp, essa semiótica apresenta um modelo de análise cujo cerne é a narratividade, a qual pressupõe os estados dos sujeitos em interação com os objetos, passando por transformações a partir do agir dos sujeitos.

A apreciação do sensível na teoria semiótica surgiu como uma necessidade diante dos impasses que se tornaram visíveis ao longo desses estudos, os quais evidenciavam questões de análise que precisavam ultrapassar os limites do agir. Reformulou-se o modelo, ou melhor, acrescentou-se a ele as problemáticas da linguagem que revelam o “sofrer” dos sujeitos durante a performance que marca sua ação.

Foi preciso, portanto, a ampliação do modelo para que permitisse o estudo dos conteúdos sensíveis e passionais nos textos. Para tanto, Greimas desenvolveu, em *Da Imperfeição*, uma análise a respeito das relações dos sujeitos com os objetos estéticos, trazendo uma reflexão sobre as possibilidades de interação nas quais os sujeitos são convocados pelos objetos de maneira peculiar, pelos traços que lhe são imanentes (GREIMAS, 2002). Além disso, em parceria com Fontanille, construiu uma teoria para se pensar as questões da tensividade, ou seja, das paixões que se revelam pelas estratégias das linguagens (GREIMAS; FONTANILLE, 1993).

Apesar dos avanços e da importância dada ao sensível no modelo de análise da semiótica, o sentir e o conhecer aparecem, a princípio, como oponentes, sendo o primeiro marcando uma ruptura no andamento característico do agir do sujeito cognoscente. Há, inclusive, a possibilidade de uma fissão de sujeitos em um mesmo ator, ora sujeito da razão, ora sujeito do

sentir (COQUET, 1985).

Observando essas transformações nos estudos sobre o sentido, no âmbito da semiótica greimasiana, Landowski faz o seguinte questionamento:

Depois de ter-se ocupado das relações internas de tantos **parescélebres** [...], ao enxergar agora o casamento anunciado da 'sensibilidade' com o 'inteligível', qual vai ser a atitude da semiótica, e quais seus objetivos? Irá esforçar-se para manter cada um dos protagonistas bem separado do outro em nome da clareza e da conservação das categorias conceituais herdadas da tradição ou, deliberadamente, se empenhará em favorecer sua união esperada e, há de se supor, feliz? (LANDOWSKI, 2002, p.129).

A indagação desse estudioso é, certamente, uma inquietação diante da maneira como a semiótica vinha tratando o sensível em sua teoria, como oposição ao inteligível, como estado de passividade no qual o sujeito do conhecimento, da razão, simplesmente desaparece, dando lugar ao sujeito do sofrer. Landowski, ao problematizar o tratamento dado ao sentir nos estudos semióticos, busca avançar nas análises a respeito da significação, sobre as relações entre sujeitos e destes com o mundo.

Assim sendo, vê-se que a semiótica vem passando, ao longo dos anos, por alguns alargamentos no que se refere ao modelo de análise proposto, de início, por Greimas. O princípio da narratividade, do discurso como produto de um ato de construção de sentidos, não deixa de ser a proposição base dessa teoria da significação. Os avanços partem dessas primeiras conjecturas para propor novas possibilidades dentro do modelo.

Um dos estudiosos da semiótica greimasiana que contribuiu sobremaneira no desenvolvimento da teoria é Claude Zilberberg, com reflexões a respeito da categorização do nível profundo que emerge da tensividade. Trata-se de uma discussão em torno das possibilidades de relação do sujeito com o objeto-valor, do próprio valor em si, da relação ela mesma, como base que alicerça a produção de sentidos e as trocas de valores entre sujeitos.

Em *Da imperfeição*, Greimas já havia considerado a importância de se trazer uma discussão sobre as formas de apreensão do objeto estético para o âmbito da semiótica, considerando que as relações dos sujeitos com esses objetos podem ser marcadas ou por uma aparição feliz, tendo como base a fratura e enfatizando as marcas do objeto e seu poder de atração sobre o indivíduo, ou por uma organização do sujeito em direção ao prazer, em situações de escapatórias do cotidiano sentido como "dessemantizado". Nessa perspectiva, o estudioso lituano leva em conta, em suas reflexões, as formas como essa apreensão se constitui e os elementos que agrega em termos de linguagem. Dentre os muitos apontamentos trazidos nessa obra, o autor considera, do ponto de visto do sujeito:

A inserção na cotidianidade, a espera, a ruptura de isotopia, que é uma fratura, a oscilação do sujeito, o estatuto particular do objeto, a relação sensorial entre ambos, a unicidade da experiência, a esperança de uma total conjunção por advir (GREIMAS, 2002, p. 30).

Considerando a apreensão estética, leva em conta que o sujeito se encontra, a princípio, introduzido em um cotidiano dessemantizado, ou seja, em uma relação com os objetos com menos produção de sentidos. Nessa monotonia de significações, surge o inesperado, uma ruptura que insere o sujeito em uma nova ordem de interação com o mundo, na qual, mais que uma simples conjunção, ocorre a fusão entre sujeito e objeto, marcando isso a apreensão estética. Essa fratura caracteriza a perfeição, isto é, o prazer particular originado das novas possibilidades de sentidos. No entanto, esse momento não é duradouro, pois seu prolonga-

mento conduziria à perda de sentido do ponto de vista do sujeito, que, após voltar à ordem da monotonia, envolve-se em uma espécie de nostalgia, desejoso de experimentar novamente a perfeição.

Portanto, para que haja a apreensão estética, é necessário, anteriormente, que o sujeito esteja inserido em uma sintaxe do cotidiano, um encadeamento de fatos, ações, estados, que marcam uma determinada continuidade. Essas interações, por serem muito repetidas, já não surpreendem o sujeito, não se caracterizam mais por grandes significações.

Um dos capítulos de *Da Imperfeição* reflete a respeito da noção da espera do inesperado. Essa ideia se relaciona com o desejo do sujeito, inserido e preso a uma sintaxe do cotidiano, de experimentar o extraordinário, de viver o instante de deslumbramento. Porém, o inesperado, o momento de encantamento, apenas pode existir a partir da continuidade, como um descontínuo, uma parada, que, ao romper com a paridade, instaura o diferente. É nessa experiência que o sujeito modifica sua percepção sobre determinado objeto, o qual surge de modo intenso, manifestando-se uma forte aproximação entre ambos, capaz de fundi-los em um só ser.

Nesse instante de união perfeita, a apreensão estética, pelo seu surgimento inesperado, marca determinado impacto, fazendo com que o sujeito perca seus traços de sujeito, até então caracterizado como o que se encontrava disjunto do objeto pela sua ausência, como sujeito em falta (*in absentia*), de acordo com Greimas e Courtés (2008).

Paradoxalmente, esse encontro do sujeito com o objeto estético, a fusão entre ambos, desfazendo a falta anteriormente existente, acaba por instaurar uma nova falta, uma vez que essa interação particular será sempre breve. Nessa busca, o sujeito percorre um caminho que tem como ponto de partida a falta de sentido, passando mesmo à ruína do sentido pelo seu excesso. Decorrido o encontro com seu objeto esperado, o momento de fruição, o sujeito volta ao estado anterior, inserindo-se novamente na sintaxe do cotidiano, no viver rotineiro da saturação do sentido. Porém, não retorna tal qual se encontrava no início, mas consciente do encontro que marca a perfeição, desejoso de poder novamente viver um instante inesperado, que rompa com a continuidade e lhe faça experimentar, outra vez, aquela conjunção.

Para a semiótica, é de grande importância a observação do modo como o sujeito percebe o objeto. Trata-se de um modo de estar diante do outro, de ser no mundo, numa atitude de construção do outro enquanto objeto significativa. A compreensão da interação como forma de construir sentidos é considerada, nas análises semióticas, na noção de campo de presença, um conceito originado da fenomenologia de Merleau-Ponty. É, portanto, uma concepção mais filosófica da significação, cara aos princípios semióticos que tratam da tensividade, trazendo para essa teoria uma maior relação da significação com a vida.

Segundo Fontanille e Zilberberg:

O 'eu' semiótico habita um espaço tensivo, ou seja, um espaço em cujo âmago a intensidade e a profundidade estão associadas, enquanto o sujeito se esforça, a exemplo de qualquer vivente, por tornar esse nicho habitável, isto é, por ajustar e regular as tensões, organizando as morfologias que o condicionam (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 128).

Assim sendo, o sujeito, na semiótica, caracteriza-se por modulações no que se refere à sua percepção do objeto, ou seja, tem sua relação sempre variante, como ser sensível e, por isso mesmo, oscilatório. Essa realidade se deve ao fato de que o mundo, sempre em transformação, apresenta dimensões de matéria, espaço e tempo nunca fixas, em que o sujeito está em constante busca de alguma forma de se situar e apreender o mundo.

Diante das constantes transformações, o sujeito, como a buscar a afirmação de uma identidade até então não estabelecida, procura "tornar esse nicho habitável", a partir de suas limitações de ser marcado por oscilações. É interessante que se considere o fato de que o que torna o sujeito um ente oscilatório são as presenças que sobrevêm, aquilo que surge ou pode

surgir de maneira inesperada.

Mesmo considerando que a significação se origina de unidades discretas, ou seja, de partes de um todo contínuo, a semiótica não negligencia o fato de que a continuidade, por si, é uma potencialidade de sentido (GREIMAS; FONTANILLE, 1993). Como afirma Greimas (1976), o homem é o ser da significação, não podendo existir senão como ente em constante ato de construção de sentidos. Não se quer, portanto, descuidar das possibilidades de significação suscitadas da própria continuidade, uma vez que, como aponta Zilberberg (2011, p. 16) “a ‘casa do sentido’ é vasta o bastante para acolher tanto o contínuo, quanto o descontínuo, mesmo porque nem este nem aquele fazem sentido por si mesmos, mas apenas por sua colaboração”.

No entanto, a semiótica tensiva evidencia as unidades discretas no contínuo, levando em conta o campo de presença, que marca o espaço e o tempo da interação, considerando que “as entradas, as estadas, as saídas e os retornos que, ao mesmo tempo, a ele devem seu valor e lhe dão corpo” (ZILBERBERG; FONTANILLE, 2001, p.125). Portanto, essa noção relaciona uma pressuposição recíproca, ou seja, coloca todos esses elementos como participantes necessários na configuração de uma apreensão marcada pelo sofrer.

É interessante observar que a semiótica tensiva, fortemente ligada à fenomenologia de Merleau-Ponty, ocupa-se de maneira decisiva com “a relação existencial, imediata, imperativa entre o eu e o não-eu” (ZILBERBERG, 2011, p. 41). Assim sendo, há uma diferença marcante entre aquele sujeito greimasiano e este da teoria tensiva. Em Greimas, a definição de sujeito está relacionada à noção de transformação, de sujeito do fazer (GREIMAS; COURTÉS, 2008), e, assim, conforme observa Zilberberg, “torna-se competente e se desvencilha das dificuldades por antecipação” (2011, p. 284). Para a semiótica tensiva, diferentemente, o sujeito é marcado pelo sentir, pelo sofrer:

Quem é esse tipo de sujeito que, *por vezes* a contragosto, vê o acontecimento irromper e revirar seu campo de presença? É um sujeito sensível e, por catálise, sensível ao extremo ardor das subvalências de andamento e tonicidade que subjetivam o sobrevir do inesperado e precipitam sujeito da esfera familiar do agir para a esfera extática do sofrer (ZILBERBERG, 2011, p. 284).

A teoria semiótica, no entanto, tanto supõe um sujeito que apreende, isto é, que sofre pelo aparecimento do objeto que, de maneira inesperada, surge em seu campo de presença, quanto o sujeito capaz de antever, assinalado pelo foco, o surgimento do objeto, uma vez que sua pervinda ocorre de forma lenta. Zilberberg considera, assim, um “sujeito ambivalente”:

[...] a dualidade dos modos de eficiência [pervir vs. sobrevir] faz do sujeito do estado um ser ao sabor do acontecimento que o despoja, sem a menor cerimônia, das competências geradoras de sua confiança em si e de sua coragem diante das adversidades da vida cotidiana. Em compensação, a dualidade dos grandes operadores discursivos [implicação vs. concessão] atribui ao sujeito uma capacidade de denegação – segundo alguns, de revolta – que lhe permite contradizer diretamente o que lhe foi imposto (ZILBERBERG, 2011, p. 285-286).

Assim sendo, a condição do sujeito tensivo como ambivalente o torna, pressupostamente, um sujeito do fazer, a partir do ponto de vista do pervir, e sujeito de estado, marcado, aí, pela estesia, emergido do sobrevir.

A partir dos avanços da teoria da semiótica de Greimas, tem se desenvolvido uma discussão em torno das problemáticas do acontecimento, muitos desses avanços graças a Claude Zilberberg. Não se trata de uma noção nova nos estudos da linguagem, e, no âmbito das teo-

rias sobre o sentido, tem se mostrado essencial para uma reflexão que envolve questões como interação e apreensão.

Para Zilberberg (2007),

O acontecimento é o correlato hiperbólico do fato, do mesmo modo que o fato se inscreve como diminutivo do acontecimento. Este último é raro, tão raro quanto importante, pois aquele que afirma sua importância eminente do ponto de vista interno afirma, de forma tácita ou explícita, sua unicidade do ponto de vista extensivo, ao passo que o fato é numeroso (ZILBERBERG, 2007, p. 16).

Para essa definição, o autor pondera a respeito do que difere, no interior da teoria ten-siva, o acontecimento do fato, como uma necessidade de maior precisão da noção que propõe para esse estudo. O acontecimento não se relaciona, aí, com quaisquer eventos ordinários ou com alguma ocorrência esperável, possível dentro de um determinado contexto. O acontecimento é uma ideia referente ao surgimento, em uma sintaxe do cotidiano ou da vida ordinária, do inesperado, daquilo que, de alguma forma sobrevém e desestabiliza o sujeito.

Por essa razão é que o autor explica o acontecimento como um “correlato hiperbólico do fato”, ou seja, como ocorrência que, ao surgir, convoca o sujeito a uma apreensão marcada pela sobrecarga. Assim sendo, o acontecimento – por ser raro em uma relação paradigmática e único “do ponto de vista extensivo” – caracteriza-se como um movimento de maior significação, em que a construção de sentidos se faz pela surpresa, pela desestabilização do andamento.

Zilberberg define três modos no estudo sobre o acontecimento, que são os modos de eficiência, os modos de existência e os modos de junção. Os primeiros referem-se à forma como o evento se estabelece no campo de presença, através do sobrevir ou do pervir, ou seja, como surgimento inesperado que desestrutura o sujeito ou como evento relacionado ao seu andamento, do ponto de vista de suas ações e esperas.

Os modos de existência, também pertencentes às questões do campo de presença, referem-se aos modos possíveis de relação do sujeito com o evento, a partir do foco ou da apreensão. Foco, modo de existência correlato ao pervir, é a noção de interação em que a ocorrência, por ser da ordem da cotidianidade ou da espera, convoca o sujeito no andamento de suas ações. Já a apreensão refere-se a uma forma de interação do domínio da admiração, com um sujeito surpreendido e, por isso, colocado em relação com o objeto que sobrevém.

Sobre os modos de existência, Zilberberg afirma que:

Sendo os modos de existência solidários do estado de surpresa do sujeito, devemos dizer, do sujeito espantado que satura de alguma forma o processo, o sujeito apreende e é ele mesmo apreendido por aquilo que o apreende, pois, apreender um acontecimento, um sobrevir, é, antes de tudo, e talvez principalmente, ser apreendido pelo sobrevir (ZILBERBERG, 2007, p.22).

Os modos de existência, portanto, estão vinculados ao estado do sujeito que percebe o evento, ou a entrada do objeto, em seu campo de presença. Sujeito que, sendo surpreendido, é tomado pelo objeto, colocado, de alguma forma, diante dele, convocado por uma força que emana do próprio objeto. Dessa forma é que sucede ao sujeito que, experimentando as ações do cotidiano, repentinamente, percebe-se em meio a um desastre natural. Assim também é que ocorre ao sujeito que, no andamento ordinário de uma sintaxe da vida, de repente, se vê diante de uma bela obra de arte, preso, mesmo querendo seguir, ao objeto estético que o convoca.

Os modos de junção se traduzem, no desenrolar de um andamento, em implicação ou

concessão. Referem-se à entrada mesmo do evento em uma determinada sintaxe de ações, à forma como tal evento se acomoda na ordem do andamento. A implicação se guia pela lógica de “se **a** então **b**”, ou seja, pela ideia de fato correlacionado a uma espera. Já a concessão se orienta pela fórmula “embora **a**, entretanto **b**”, isto é, pela relação originada do sobrevir, da surpresa.

Zilberberg também desenvolve, nessa discussão sobre o acontecimento, os conceitos de intensidade e extensidade, noções que se referem tanto à interação em si, situando o instante do acontecimento, como à relação do sujeito com o objeto que sobrevém, concebendo uma sintaxe de idas e voltas do sujeito ao seu percurso.

Assim sendo, a intensidade concerne à dimensão do sensível, relacionando andamento e tonicidade. A extensidade, por sua vez, refere-se à ordem do inteligível, considerando a temporalidade e a espacialidade em relação ao evento.

Levando em conta esses dois conceitos, Zilberberg observa que:

[...] o acontecimento não pode ser **apreendido** senão como afetante, como perturbador; ele suspende momentaneamente o curso do tempo, mas nada nem ninguém conseguiria impedir que o tempo retome logo seu curso e que o acontecimento entre insensivelmente nas vias da potencialização, isto é, primeiramente na memória, depois na linha do tempo da história, de modo que, a grosso modo, o acontecimento ganhe em lisibilidade, em inteligibilidade o que ele perde insensivelmente em intensidade (2011, p. 142).

Entendido, pois, como um evento que irrompe, sobrevindo sobre o campo de presença do sujeito, o acontecimento remete à ideia do inesperado, aquilo que surpreende o sujeito e o desestabiliza. Pela sua forma de surgimento, obriga o sujeito a lidar com uma situação de maior intensidade, afetando diretamente o andamento no qual se encontrava anteriormente.

O que corre, nesse instante em que surge o acontecimento, é uma aceleração do andamento, provocada pela alta tonicidade incidente sobre o sujeito: “conduzido por um andamento rápido demais para o sujeito, o acontecimento leva o sensível à incandescência e o inteligível à nulidade” (2011, p.160). O sujeito, no instante preciso do sobrevir, não é capaz de processar o evento pela ordem do conhecimento, apenas pelo sentir, pelo sofrer, já que o objeto sobrevindo o afeta, age sobre ele e o desestabiliza, ao mesmo passo em que o insere em uma situação de plenitude no que se refere à significação.

No entanto, os sentidos apenas são processados após o retorno ao andamento anterior, ou seja, em uma maior extensidade concernente ao tempo e ao espaço. O acontecimento se torna inteligível à medida que se configura como evento passado, perceptível a partir de uma ancoragem na sintaxe do cotidiano.

Como já aludido anteriormente, a teoria semiótica compreende a apreensão estética como um gênero de acontecimento, uma vez que, nessas interações, se dispõem os elementos intrínsecos ao sobrevir. A concessão marca a fratura característica de um evento estético, promovendo uma apreensão mútua e a suspensão do tempo. O retorno, nessa espécie de interação, marca uma nostalgia, o que Zilberberg explica como uma necessidade de alcance da inteligibilidade, isto é, de um ganho em extensidade.

## **A literatura como acontecimento: uma experiência de formação**

Tomamos, para estas análises, uma situação de formação literária em uma escola de ensino médio de Nova Olinda, Tocantins. Trata-se da realização de um projeto de leitura no ensino médio, enfocando o texto de literatura e suas múltiplas possibilidades de manifestação física, com foco, assim, o plano de expressão.

A escola em questão vinha demonstrando preocupação em relação ao desinteresse dos alunos pela leitura, o que mobilizou a elaboração de algumas ações a serem desenvolvidas em diferentes turmas, com vistas a despertar maior interesse pelo texto. O Projeto Político

Pedagógico (Nova Olinda, TO, 2014) expressa, oficialmente, essa inquietação dos docentes da unidade escolar, no qual se aponta a necessidade de se realizar uma intervenção, por parte de todos os professores, concernente à construção do gosto pela leitura.

A partir dessa abertura da própria escola, pudemos agir no sentido de concretizar algumas oficinas de literatura, com ênfase em textos em verso, buscando mobilizar alguns conhecimentos prévios dos educandos e suas preferências em relação à leitura. Seria, assim, uma forma de relacionar os valores aos quais os educandos já haviam aderido, através de suas vivências pessoais, com os valores estéticos da literatura, promovendo a linguagem literária e seus modos especiais de organização.

Após a realização de quatro oficinas, houve uma espécie de situação didática, um momento cívico<sup>1</sup> que ocorreu como culminância do projeto. Nessa ocasião do momento cívico, os estudantes que participaram das oficinas puderam expor diferentes textos para a comunidade escolar, gerando maiores manifestações discursivas relacionadas ao tema de nosso interesse, o do ensino de literatura na educação básica.

Os dados que tomamos para esta análise são os relatórios das oficinas e do momento cívico, como também algumas falas dos educandos durante essa situação especial de formação. A seguir, um fragmento do relatório das oficinas:

Foram realizadas quatro oficinas literárias, que ocorreram nos dias 10, 14, 15 e 16 de agosto de 2015, no período matutino, com alunos da 3ª série do Ensino Médio. Acontecendo, assim, em dias diferentes, as oficinas contemplaram diferentes propostas literárias: a literatura oral; o poema musicado; a literatura clássica; e, por fim, a literatura digital.

[...]

A princípio, houve certa dificuldade de concentração e participação na contemplação dos textos como objetos estéticos, o que foi melhorando à medida que os estudantes foram percebendo o prazer oriundo dos versos populares, recitados por diferentes pessoas, de idades e culturas diversas.

Assim, foram bastante proveitosas as apreciações e os debates em torno desse tipo de literatura, pois houve depoimentos dos estudantes e a participação efetiva durante a exposição dos vídeos. Alguns alunos demonstraram grande familiaridade com essa literatura, expondo interesse por meio de sorrisos, aplausos e declarações a respeito dessa manifestação literária popular.<sup>2</sup>

É necessário explicarmos que, nessa situação particular de formação literária, houve um maior investimento no que se refere à sensibilização dos educandos, graças a uma disposição especial do espaço da sala de aula e a um arranjo peculiar referente à apresentação dos textos. Os poemas foram apresentados, de início, em conjunto com uma organização de imagens e sons, buscando, com isso, provocar o interesse dos alunos e trazer seus sentidos para os textos. As estratégias se concentraram em levar os alunos a um contato particular com a literatura, como atestamos pelo fragmento do relatório a seguir:

Após essas exposições, houve algumas apresentações feitas pelos próprios estudantes, que dispuseram de um

1 Adotamos, aqui, a expressão "momento cívico", tal qual usada na escola onde fizemos esta pesquisa. Entendemos que a expressão remete, como manifestação discursiva associada a um dado elemento ideológico conectado a um período e uma prática particular da política deste país, a uma compreensão significativa sobre a situação do evento cultural realizado na escola.

2 NOVA OLINDA. Colégio Estadual Dr. Hélio Souza Bueno. Relatório da 1ª oficina literária do ensino médio: Coordenação Pedagógica. Nova Olinda, TO, 2015.

tempo para expor poemas orais de suas familiaridades. Esse segundo momento envolveu a turma de um maior interesse, pois se mostraram desejosos de apresentar os textos que já haviam aprendido em casa ou através de pessoas conhecidas (RELATÓRIO DAS OFICINAS, 2015).

Assim, o campo de presença dos alunos é, de certa forma, invadido pelo objeto literário, antes apresentado, conforme relatos expressos durante e posteriormente às oficinas, de maneira que não chegava a atingir, dessa forma, os estudantes. A metodologia utilizada, todos os recursos disponíveis nessa formação literária, tornou o texto de literatura presente aos alunos de uma maneira não esperada, proporcionando a percepção de valores ainda não percebidos nesse objeto estético.

Do ponto de vista do docente, há um planejamento e, portanto, a esquematização de uma manipulação (CORRAL, 2003), com vistas a levar os educandos a entrarem em conjunção com os poemas a partir de uma concepção estética dos textos. Trata-se de um expediente educativo voltado à formação para o desenvolvimento de habilidades necessárias a leitores competentes de literatura, o que não pode ocorrer senão por uma organização das estratégias, um fazer intrínseco ao agir do sujeito professor que busca “‘letrar’ literariamente o aluno” (BRASIL, 2006, p. 54).

A partir do olhar dos sujeitos-alunos, houve um sobrevir, ou seja, um evento inesperado no encadeamento dos fatos característicos de uma sintaxe do cotidiano escolar. A exposição de poemas por meio da metodologia utilizada, assim como a condução do olhar dos estudantes para os traços dos textos que lhes conferem estesia, inseriu o objeto literário no campo de presença dos discentes de forma ainda não ocorrida, gerando surpresas e reações por parte dos educandos.

Observemos algumas falas dos alunos diante das exposições de poemas<sup>3</sup>:

Professor, na minha casa eu sempre ouvi rimas desse tipo. Meu avô, meu pai, eles gostam muito de poema assim, do nordeste, tipo esses aí. Eu até já fiz verso de vaqueiro, o senhor conhece? (João, agosto de 2015)

Nossa, professor! É [...] é bem interessante ouvir um poema recitado assim. A gente até se emociona com a voz do poeta. Ele tem um dom de falar, né? O jeito da voz dele tem tudo a ver [...] (Rachel, agosto de 2015)

Eu fiquei arrepiada com o jeito que ela recita esse poema. É, a voz dela, a, o olhar. Claro que aí a gente tem que ver que ela é uma profissional, né? Ela fez uma interpretação do poema. E é legal, que desse jeito a gente sente mais as palavras, fica até mais fácil da gente entender o que o texto ta dizendo.

Professor, o senhor podia ficar dando a aula de português pra gente. Essa aula foi dez, professor! Nossa! Bom demais! (Tiago, agosto de 2015)

Professor, eu vou ser sincero com o senhor. Eu nem lembro o quê que eu já estudei de literatura. Também porque as

<sup>3</sup> Durante a realização das oficinas, foi feito o uso de gravador. Posteriormente, fizemos a transcrição das falas dos alunos.

aulas aqui nunca traz isso aí que o senhor trouxe pra nós hoje (Gerson, agosto de 2015).

Notamos as formas como essa apreensão se constitui e os elementos que ela reúne em termos de linguagem. As reações corporais dos alunos – como assovios, gritos e aplausos – expressaram o momento pleno do contato com o evento estético, entendido, aqui, como acontecimento sobrevivendo sobre o campo de presença dos sujeitos. Os gestos traduzem o instante de colocação do objeto diante do sujeito, que sofre e, por isso, reage diante da “ruptura de isotopia, que é uma fratura”, permitindo percebermos “a oscilação do sujeito, o estatuto particular do objeto, a relação sensorial entre ambos” (GREIMAS, 2002, p. 30).

Nesse ponto de vista, o cotidiano escolar é marcado por uma maior dessemantização do objeto literário, oferecido de maneira que não são percebidas suas marcas estéticas, não provendo uma interação com o texto marcada pelo viés da surpresa, de uma situação inesperada e prazerosa. A relação dos alunos com esse objeto é marcada, assim, pela menor produção de sentidos. Trata-se de uma monotonia de significações, em que a literatura não agrega surpresas, não desperta o olhar dos alunos, tampouco os outros sentidos corporais.

Essa realidade pode ser percebida por meio dos depoimentos dos estudantes, após as exposições dos poemas. Eles apontam a existência de uma rotina de ensino em que o texto não proporciona prazer, não se vincula à sensibilização, ao despertar das emoções. Dentro dessa rotina de significações, a realização das oficinas de literatura surgiu como evento inesperado, que rompe com o cotidiano e insere o sujeito aluno em uma nova ordem de interação com o objeto literatura, ocorrendo aquela fusão entre sujeito e objeto de que fala Greimas (2002). A síntese do sujeito e do objeto é traduzida pelas suas reações corporais, que se congregam ao ritmo dos textos, à sonoridade poética e ao arrebatamento típico dos objetos estéticos.

Como percebemos, não se trata de um momento duradouro, mas de uma reação quase imediata à colocação do objeto no campo de presença dos educandos, um instante em que o sentir atinge maiores proporções. A efemeridade do evento e o retorno à monotonia são marcados pelas suas falas, que aparecem como uma busca, ao mesmo tempo, de prolongamento das sensações advindas da apreensão estética e de domínio da inteligibilidade sobre o acontecimento.

Passado o momento de prazer, a perfeição da união entre sujeito e objeto, o aluno sente-se, diante da monotonia, desejoso de viver outras vezes aquela sensação. Envolve-se na nostalgia e na espera de poder, novamente, experimentar aquela conjunção (*Essa aula foi dez, professor! Nossa! Bom demais!*).

Compreendendo a apreensão estética como acontecimento, pela fratura de isotopias e a parada do tempo que origina, observamos um impacto sobre os sujeitos alunos. Abalados pela exposição dos poemas, atingidos pelos textos, os educandos perdem seus traços de sujeito, de modo que sua relação ganha em passividade, mas uma passividade que os move em direção ao objeto estético, e os movimentos marcam o desejo de maior conjunção.

Conforme relatos dos próprios alunos, pela menor ou nenhuma preocupação com a formação literária que promova a fruição estética, esses estudantes se configuravam como sujeitos em falta (*in absentia*), em uma relação com o objeto estético do nível da virtualização. Não havia, na verdade, a relação em si, apenas sua possibilidade e o desejo, por parte dos docentes, de que os educandos se tornassem bons leitores.

A virtualização diz respeito a uma não interação entre o sujeito e o objeto, que ainda se encontram em um nível de existência marcado pela possibilidade de realização (FONTANILLE, 2007). Trata-se de uma relação do eixo paradigmático, enquanto projeto organizado pela escola, o desejo de um advir possível.

Tendo como ancoragem a rotina escolar, com uma menor significação do texto literário, o aluno “vê o acontecimento irromper e revirar seu campo de presença” (ZILBERBERG, 2011a, p. 284). O poema, da forma como exposto nas oficinas, se configura como acontecimento porque está em relação com aquela sintaxe do cotidiano da escola.

Passemos, agora, à observação da situação didática na qual culminou toda essa situação de formação literária. O momento cívico é também uma ação do Projeto Político Pedagógico (NOVA OLINDA, TO, 2014) da escola, devendo ocorrer bimestralmente e focando um tema,

geralmente, preestabelecido e trabalhado em sala de aula.

No âmbito da escola onde realizamos esta pesquisa, costumam-se chamar os eventos bimestrais de “momento cívico”. Esses eventos são, comumente, marcados por certa ritualização no que se refere aos gestos que marcam todo o desenvolvimento dessa situação didática. Inicia-se o “momento cívico” com a oração do Pai-Nosso, seguida da execução do Hino Nacional, quando os alunos devem estar em “posição de sentido”. Após esses atos introdutórios, são feitos pronunciamentos pela gestão e coordenação pedagógica, seguidos, então, pelas apresentações propriamente ditas, com a participação de alunos.

Como já esclarecido, o momento cívico do 3º bimestre da escola em questão foi organizado a partir das oficinas de literatura realizadas em uma turma de 3ª série do ensino médio. Assim sendo, os alunos dessa turma assumiram, juntamente com o professor responsável pelas oficinas, a incumbência de promover o evento bimestral. O momento cívico ocorreu conforme o relatório em anexo.

Durante a realização do evento, muitos alunos reagiram às apresentações de forma calorosa, com assovios, gritos, movimentos de braços ou levantando-se para aplaudir. Os poemas foram bem recebidos, com os mesmos gestos e demonstrações de forte impacto nas expectativas dos educandos que assistiam às apresentações.

Da mesma forma, houve uma reação de surpresa por parte dos docentes que acompanhavam a realização do evento. Posteriormente, em um momento na sala de professores, alguns desses docentes vieram até os organizadores para cumprimentar e expressar-se surpresos e admirados com o que haviam presenciado, uma vez que houve uma forte participação e interesse dos alunos, fato ainda não havia sido testemunhado em eventos anteriores.

A situação de formação literária aqui enfocada se configura como acontecimento na medida em que ocorre, do ponto de vista dos educandos, de modo inesperado, afetando os sujeitos e perturbando o andamento compassado<sup>4</sup> no qual se encontravam. A desestabilização do sujeito-aluno, marcada pelos gestos corporais e pelos discursos expressos oralmente, revela a situação do evento não como fato, mas como seu “correlato hiperbólico” (ZILBERBERG, 2007, p. 16), que se manifesta pelo sobrevir.

Assim sendo, o evento convoca o sujeito-aluno a uma apreensão assinalada pela sobrecarga, isto é, por uma reação da ordem do sensível, da dimensão emotiva. Essa realidade tem, como uma característica cara às discussões sobre a construção do sentido, um maior ganho no que diz respeito à significação, porque convoca o sujeito a uma interação inédita, em meio à saturação de sentidos que marcam a sintaxe do cotidiano. O movimento de maior significação se dá a partir da construção de sentidos que se origina da surpresa, da desestabilização do andamento e de sua aceleração.

Nesse sentido, o modo de eficiência que assinala esse evento, como já enfatizado, é o sobrevir, uma vez que houve a surpresa, o surgimento inesperado do objeto sobre o campo de presença do sujeito. Mesmo diante das apresentações do momento cívico, já pensadas e ensaiadas pelos alunos, ocorre uma admiração pelo modo como se configuram as exibições dos poemas. Os estudantes reagem às recitações, atingidos pelo objeto estético, porque há uma ênfase sobre os traços que elaboram a estesia no objeto.

O modo de existência é, portanto, a apreensão, que revela a surpresa diante da aproximação do objeto. O sujeito, diante do inesperado, não pode coisa alguma senão sofrer, atingido pelo objeto sobrevivendo. Percebe-se em conjunção com o acontecimento, inserido naquela interação particular. A força que emana do objeto literário convoca o sujeito-aluno a interagir, o que se traduz em seus movimentos corporais.

O modo de junção marcante em toda essa circunstância é a concessão. Acostumados a uma situação de momento cívico, os alunos esperavam, devido às experiências vividas nessas ocasiões, fatos ordinários, do nível da generalidade. No entanto, se surpreendem com as

---

4 O termo “andamento” deriva da arte musical. Assim como o conceito de tempo, essa noção remete, na teoria semiótica sobre o acontecimento, à ideia de ritmo, compasso, cadência e movimento das ações, o que permite uma discussão sobre (des)continuidade, parada, dilação, aceleração e desaceleração. Segundo Zilberberg (2007), há um andamento compassado, ou mesmo lento, no que se refere ao desenrolar dos fatos do cotidiano, enquanto no acontecimento ocorre uma aceleração.

apresentações inovadoras dos alunos participantes, ocorridas com encenações, movimentos, realce na sonoridade de determinadas palavras e versos e apelo à musicalidade.

Este estudo sobre o ensino de literatura é, na verdade, uma busca por compreender os processos envolvidos no desenvolvimento de uma formação que vise educar o aluno para emocionar-se e apurar a sensibilidade diante do texto. Muitos debates a respeito da educação literária na escola têm enfatizado os impasses originados de uma visão tradicionalista de ensino, com maior preocupação na oferta de informações sobre a história e as características de épocas. Negligencia-se, nessa opção de ensino, a educação para o estético, não se instruindo o aluno para a percepção dos traços da linguagem literária que lhe conferem a condição de objeto artístico.

Ao realizarmos estas experiências com os alunos, verificamos, de início, a indiferença dos estudantes em relação à literatura. Em algumas falas suas, atestaram a existência de uma formação na qual o texto literário não emerge a partir do seu caráter estético, mas preso a outras questões do ensino de língua materna, como leitura e interpretação.

Esta investigação nos proporcionou compreender a importância de o professor de literatura oferecer ao aluno estratégias de leitura adequadas à organização textual das manifestações literárias. A competência de sentir prazer pelo/no texto depende dessa formação leitora, de conhecimentos e habilidades que conferem ao sujeito a capacidade de interagir adequadamente com o objeto literário.

Uma segunda possibilidade que emerge dessa espécie de letramento diz respeito à inserção do texto de maneira dinâmica na sala de aula, propiciando uma metodologia de ensino que focalize seus aspectos estéticos, sua organização especial de linguagem. Trata-se de estimular a percepção dos educandos sobre os traços da literatura que convocam o leitor ao prazer e à construção de sentidos. Não se trata, obviamente, de criar, todos os dias, uma estratégia para a aparição gloriosa do texto literário em sala de aula, tentando, com isso, provocar o deslumbramento nos educandos. A constância de eventos estéticos levaria a apreensão a tornar-se rotina e, com isso, perderia seu *status* de acontecimento, entrando na relação de fatos cotidianos, com saturação dos sentidos e focalização projetiva, isto é, assinalada pela implicação, sem qualquer surpresa.

## Considerações Finais

A formação literária pressupõe um trabalho sobre o estudo da linguagem e seus modos de organização que conferem importância ao plano de expressão. Exige, também, que o professor sensibilize os alunos para a espera, para o desejo de um novo encontro com o objeto estético, buscando, aí, a perfeição de uma junção não possível no contínuo do dia a dia.

Nas práticas de formação literária na escola, as atividades que aqui foram descritas e analisadas à luz da semiótica greimasiana, principalmente esta que envolve uma discussão sobre o evento literário como acontecimento, traz à tona uma das possibilidades (ou uma das faces) do letramento literário na escola. Esta possibilidade diz respeito ao planejamento, feito pelo docente, de situações que ponham o aluno em contato prazeroso com os textos, mobilizando uma organização especial de encontro entre sujeito e objeto estético.

Aqui as atividades descritas referem-se à nossa pesquisa-ação, que teve por meta, no âmbito do ensino escolar e da formação literária (uma outra face da pesquisa), levar os alunos a apreciarem os textos de literatura, tendo com eles uma interação prazerosa e motivadora. Nessas situações não houve, portanto, a apreciação das práticas docentes concernentes a um fazer sistematizado, organizado pela reiteração de práticas e oferta/socialização de conhecimentos importante na formação do leitor, o que deve ocorrer em uma maior rotina de ensino. Não há como haver formação literária (e letramento literário), na escola, sem que haja esse aprendizado balizado em métodos, em uma organização de práticas de exercícios contínuos de leituras feitas em sala de aula pela intermediação do professor.

No entanto, devemos entender que o contato com o texto em situações inesperadas, organizadas de modo distanciado do cotidiano de aula, traz a oportunidade de interações transformadoras, capazes de despertar no aluno o desejo de continuar conjunto com os tex-

tos, aspirando a uma maior reflexão e a novos eventos dessa natureza com o objeto-literário. Como afirma Silva (2016), levando em conta os estados dos sujeitos em relação ao sobrevir e a memória do evento sobrevivendo, é a partir da rememoração que se configura um outro sujeito, já não o mesmo, mas um “eu” modificado pelas investidas do acontecimento.

A arte tem, também, o poder de tocar os espectadores e arrebatá-los por meio de contatos efêmeros, rápidos, em momentos imprevisíveis do dia a dia, em situações inesperadas e sobrevividas por meio de um arranjo alheio ao sujeito que sente. Pressupondo um indivíduo competente para a interação sensível, os objetos estéticos têm o poder de excitar os sentidos, de afetar o espectador e torná-lo outro sujeito.

Creemos que eventos arranjados pelo professor podem, de alguma forma, tocar os educandos e sensibilizá-los para a arte. Dessa forma, ao passar pela obra, por uma casualidade ou por um arranjo pedagógico, o sujeito não será novamente o mesmo, tocado e transformado por um fazer que emana da obra, por suas características estéticas, pelo seu dizer particular, por sua materialidade associada à produção de efeitos de sentidos.

Em experiências com nossos alunos, pudemos, em diferentes ocasiões, experimentar esse fato. Algumas vezes, iniciamos a aula com uma leitura de poema ou crônica, no intuito de sensibilizar os alunos para a arte literária e de motivá-los para uma nova jornada de estudos. Passados alguns meses ou anos, muitos desses alunos, por meio de publicações em redes sociais da internet ou mesmo pessoalmente, referiram-se ou fizeram postagens dos textos lidos, mencionando lembranças das ocasiões de leituras em sala de aula.

Como já dissemos anteriormente, a escolarização da literatura, no âmbito do ensino escolar, é inevitável. Cabe ao professor amenizar os impactos desse processo nas leituras dos educandos, já que o objetivo principal do letramento literário é levar os alunos a se apropriarem dos textos e fazerem deles interactantes adequados a uma relação de estesia. Se é necessária uma sistematização e o exercício reiterado sobre as particularidades da literatura, como forma de dar aos alunos competências leitoras essenciais, também é importante proporcionar encontros acidentais com os textos, em arranjos que mobilizem as capacidades do sentir e atendam à dimensão sensível.

## Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

CORRAL, L. S. **La semiótica de Greimas:** propuesta de análisis para el acto didáctico. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, nº 26, 2003 / *Págs.* 469-490.

COQUET, J-C. **Le discours e son sujet.** Tomo 1. Paris: Klincksieck, 1985.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C., **Tensão e Significação.** Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial/ Humanitas, 2001.

LANDOWSKI, E. De l'imperfection, o livro de que se fala. In: Greimas, A. **Da Imperfeição.** Trad. A.C. Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

GREIMAS, A. **Semântica estrutural:** pesquisa de método. 2. ed. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões.** Dos estados de coisas aos estados de alma. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da Imperfeição.** Pref. e trad. Ana Claudia de Oliveira; apres. de Paolo Fabbri, Raúl Dorra, Eric Landowski – São Paulo – Hacker Editores, 2002.

\_\_\_\_\_; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica.** São Paulo, Contexto, 2008.

**Projeto Político Pedagógico (PPP).** Nova Olinda, Tocantins: Colégio Estadual Dr. Hélio Souza Bueno, 2014.

SILVA, L. H. O. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, C. M. M.; LARA, G. M. P. (orgs.). **Em torno do acontecimento:** uma homenagem a Claude Zilberberg. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.

ZILBERBERG, C. **Louvando o acontecimento.** Revista Galáxia. Trad. Maria Lucia Vissotto Paiva Diniz. São Paulo, n.13, jun.2007.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva.** Tradução de I. C. Lopes, L. Tatit e W. Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

Recebido em 14 de agosto de 2020.  
Aceito em 28 de outubro de 2020.